La collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation »
est dirigée par Gérard Wormser,
Centre national de documentation pédagogique.

Directeur de la publication : Jacques Hollebecque
Responsables de la présente édition : Marie Oudar - Dominique Tissoires

ISBN : 2.86623.374.3

3, rue Jean-Bart - 59018 Lille Cedex

DOCUMENTS
ACTES ET RAPPORTS
POUR L'ÉDUCATION

Pour l'enseignement de la grammaire

Journée d'étude du 20 novembre 1996
à l'Université d'Artois à Arras
Textes recueillis et présentés
par Guy Legrand

Cet ouvrage a pour origine une journée d'étude
sur l'enseignement de la grammaire,
organisée par Nelly Flaux (Université d'Artois)
et
Guy Legrand (I.U.F.M. Nord-Pas-de-Calais),
qui s'est déroulée le 20 novembre 1996 à l'Université d'Artois à Arras,
avec l'aide de la Direction de la Recherche et du Développement
de l'I.U.F.M. Nord-Pas-de-Calais
et du Centre *Grammatica* de l'Université d'Artois.

Le présent recueil rassemble les interventions
révisées par les auteurs.
Il intègre quatre autres contributions, correspondant au thème de la journée.

Sommaire

Avant-propos

Guy Legrand
I.U.F.M. Nord-Pas-de-Calais
Centre d'Arras

Repères et questions relatifs au travail d'enseignement grammatical

Le titre du présent recueil comprend l'expression « enseignement de la grammaire » ; il n'est pas inutile de commencer par signaler brièvement ce que nous entendons ici par enseignement et par grammaire. L'on considère que l'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie, ces deux domaines se trouvant sous l'influence des rapports socio-psychologiques entre les personnes concernées. La didactique consiste en l'ensemble des procédures développées pour sélectionner, analyser, organiser ceux des savoirs et savoir-faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par tel public, en fonction d'informations diverses relatives à ce public : notamment ses processus d'apprentissage, son niveau, ses besoins et intérêts, ainsi que les prescriptions institutionnelles et les possibilités de mise en œuvre. La pédagogie se compose de tous les aspects de mise en œuvre concrète de ces actions, à travers des formes de travail diverses qui tiennent compte des mêmes facteurs concernant le public ainsi que de la nature des savoirs ou savoir-faire en jeu ; il est à noter que, pour cette raison, la pédagogie n'est pas la simple concrétisation transparente, rapide et superficielle de parcours didactiques[1]. Les sens du mot grammaire peuvent susciter d'abondants développements et d'amples synthèses. On entendra ici « grammaire » selon trois acceptions : un niveau ou une tentative de description de la syntaxe et de la morphologie d'une langue, de ses aspects morpho et lexico-syntaxiques ainsi que des faits phonologiques et orthographiques qui s'y rattachent, étant entendu que cette description ne se limite pas à la phrase ; secondement, l'explicitation du ou des système(s) intériorisé(s) par les locuteurs-auditeurs avec qui l'on travaille et qui leur permette(nt) de produire et comprendre des phrases ou des groupements divers de phrases ; on sait que ces deux acceptions ne se recouvrent pas[2] mais qu'il y a intérêt à mettre en relation les projets qui y correspondent. Enfin, plus généralement, on dénommera « grammaire » toute activité métalinguistique organisée, portant sur les domaines précédents.

L'association des deux termes « enseignement » et « grammaire » dans l'expression « l'enseignement de la grammaire » est un demi-pléonasme, dans la mesure où le

que l'on n'est pas encore dans le premier plan principal ? Par quels procédés, autres que la simple morphologie verbale, la chronologie s'établit-elle clairement ?

On voit que de nombreuses pistes restent encore à explorer et que la pratique scolaire, dans le meilleur des cas, en reste encore à une conception assez « statique » du codage linguistique ; le « déroulement » textuel n'est guère pris en considération et l'on se contente souvent d'une mise en relation, biunivoque et simplificatrice, des faits de langue et des domaines textuels. Tout aussi importante sans doute serait la prise en compte, dans cette problématique, de la temporalité inhérente à la production et à la compréhension, des énoncés ; dans une telle optique, ce qui devient objet d'étude, ce n'est plus tellement la marque elle-même que les procédés par lesquels le codage se maintient ou s'efface. Aborder le texte dans cette perspective aurait au moins l'avantage de permettre d'être au plus près des capacités réelles que le locuteur met en œuvre dans les activités d'écriture et de lecture.

Pour une nouvelle épistémè grammaticale : grammaire du pourquoi contre grammaire du comment

Henri Adamczewski
Université de la Sorbonne Nouvelle

Introduction

Mon message est simple et clair : je voudrais vous convaincre de la nécessité de changer d'épistémè grammaticale. Qu'est-ce à dire ? Cela signifie que le moment est venu d'une redéfinition des objectifs que l'on assigne à la grammaire d'une langue en fonction des résultats de la recherche. Mon titre est tout à fait explicite : la grammaire du *Comment,* c'est-à-dire *la grammaire descriptive,* doit céder la place à une grammaire plus puissante, plus exigeante aussi, à une grammaire qui ne se contente plus de *constater* les phénomènes grammaticaux mais qui se donne pour but de fournir une explication cohérente des grands axes de fonctionnement d'une langue – bref, ce qui est à l'ordre du jour c'est une *grammaire du pourquoi,* une grammaire *explicative.* Pour que les choses soient tout à fait claires, précisons qu'une grammaire du pourquoi, loin de négliger le comment, aura pour mission de le justifier, d'en montrer la raison d'être (de toute façon on ne peut décrire que si l'on a compris).

Avant d'examiner tour à tour les raisons qui militent en faveur du changement épistémologique que j'appelle de mes vœux – raisons scientifiques liées à la recherche de ce dernier quart de siècle et raisons culturelles et pédagogiques de tous ordres – je voudrais évoquer en préambule, en quelque sorte, le problème de *la construction* de la grammaire d'une langue.

Pour le commun des mortels – disons l'homme de la rue – la grammaire est une discipline scolaire très précise dont il a conservé des souvenirs : un type de manuel, des exercices plutôt ennuyeux, des listes impérissables (bijou, caillou...), une nomenclature parfaitement stérile parce que presque toujours tautologique. Ce type de grammaire a hélas réussi à anesthésier toute velléité de réflexion sur ce qui est tout de même lié de très près à l'humaine condition, à savoir le langage.

Aux antipodes de cette conception fruste de la grammaire il y a le point de vue du chercheur, héritier de Saussure, Guillaume, Jakobson ou Benveniste, pour qui la

grammaire n'est ni plus ni moins que *l'ensemble des principes de construction des énoncés de toute langue,* en d'autres termes *le paquet d'opérations* grâce auxquelles nous fabriquons nos énoncés. Pour comprendre ce qui est en jeu, à savoir comment à partir des énoncés d'une langue retrouver les conditions et les principes qui ont présidé à leur construction, il suffit d'observer la façon dont les enfants « s'emparent » de la grammaire de leur milieu familial. Tous les enfants du monde réussissent à monter une grammaire performante, capable de construire tous les énoncés que l'on voudra, au nez et à la barbe d'adultes qui, pour la plupart, n'ont pas la moindre idée de l'exploit dont ils sont les témoins. Steven Pinker résume tout cela dans une formule très réussie : « Tout enfant de trois ans est un grammairien de génie » (*The Instinct of Language,* Penguin 1994). C'est exactement ce que j'ai cherché à montrer, en m'appuyant sur un corpus authentique, dans un ouvrage publié en 1995 (Presses de la Sorbonne Nouvelle) intitulé : *Caroline Grammairienne en Herbe ou Comment les enfants inventent leur langue maternelle.* En deux mots disons que dans le cas de l'enfant comme dans celui du grammairien, il s'agit de *percer le code grammatical à partir des observables,* c'est-à-dire des énoncés construits à l'aide des opérations qu'il importe de découvrir.

Découvrir – le maître-mot en grammaire. Il y a longtemps que les linguistes ont montré qu'il n'existait pas de procédures de découverte qu'il suffirait d'appliquer pour mettre au jour la grammaire d'une langue. Noam Chomsky a eu le grand mérite de mettre fin à cette illusion des structuralistes et ce dès ses premiers écrits (mais Gustave Guillaume l'avait proclamé un quart de siècle plus tôt sans réussir à se faire entendre !). Cependant l'idée selon laquelle il faudrait *d'abord* disposer d'une « théorie linguistique » *avant* de pouvoir se lancer dans la construction d'une grammaire est toujours très vivace. Pourtant les choses ne se passent absolument pas de cette façon – c'est même l'inverse qui est la règle – c'est à partir de l'étude réussie de la grammaire d'une langue particulière (ou de plusieurs langues) que l'on a des chances de déboucher sur des principes susceptibles de devenir des éléments d'une théorie générale ! C'est en tout cas de cette façon que les choses se sont passées pour Bernard Pottier (hispanisant), Jean-Marie Zemb (germaniste), Antoine Culioli (angliciste). Mon propre itinéraire s'inscrit dans ce schéma : c'est à partir d'une thèse sur BE + ING (« la forme progressive ») et de travaux sur DO que j'ai élaboré le modèle métaopérationnel. Cette théorie linguistique s'est imposée à moi à un certain stade de mes analyses portant principalement sur l'anglais, même si d'autres langues ont joué un rôle non négligeable dans cette affaire. J'ai relaté les étapes de l'élaboration de la théorie métaopérationnelle dans : *Génèse et Développement d'une Théorie Linguistique* (Éditions de la T.I.L.V., 1996).

Pour en terminer avec cette longue mais nécessaire introduction, j'aimerais reproduire ici une de mes réponses à l'*enquête sur la grammaire* effectuée en 1991 par l'A.P.L.I.U.T. (Association des Professeurs de Langues des IUT). À la question suivante, qui me semble au cœur de notre Journée d'Étude, à savoir :

Pourquoi écrit-on une grammaire ? Comment en vient-on à concevoir l'idée d'écrire une grammaire ?

Je répondais ceci :

« Dans l'esprit du public (même cultivé) tous les manuels se valent puisque les problèmes que pose telle ou telle langue sont supposés connus (et résolus depuis longtemps).

L'idée d'écrire une grammaire est l'aboutissement d'un long processus (dix ans, vingt ans, davantage ?) au cours duquel on aura pu avoir la chance de *découvrir* tel ou tel mécanisme grammatical, telle ou telle loi générale qui balaiera la cohorte traditionnelle des « exceptions à la règle ». Bref, une grammaire commence à naître au moment où, de fil en aiguille, on tient une vision plus ou moins ample du fonctionnement d'une langue (et simultanément d'autres langues car une langue quelle qu'elle soit ne peut à elle seule « livrer » une métalangue fiable) » (N° Spécial du Bulletin de l'A.P.L.I.U.T., juin 1991).

Ce petit texte apporte une réponse à la question que tout un chacun a le droit de se poser :

Pourquoi donc changer de grammaire ?

On ne peut recommander le changement que si l'on dispose d'une approche grammaticale plus satisfaisante que celle qui a cours, d'une grammaire en un mot capable de répondre aux questions auxquelles l'ancien paradigme était non seulement incapable de répondre, mais qu'il ne permettait même pas de poser. Une mise en garde s'impose ici : il n'est absolument pas question ici de mettre en accusation une façon de concevoir la grammaire qui appartient désormais à l'histoire. Il s'agit simplement de prendre conscience du fait qu'une épistémè a donné ce qu'elle pouvait donner et d'en tirer les conséquences en adoptant un paradigme plus performant. C'est dans cet esprit que sera faite ici la confrontation entre grammaire descriptive et grammaire explicative.

Pourquoi changer de grammaire ? Les raisons théoriques

Les limites des grammaires descriptives

Je commencerai par souligner l'apport positif qu'a représenté le modèle descriptif. Grammaire essentiellement synchronique, la grammaire descriptive s'est dégagée de l'histoire et du prescriptivisme pour s'appuyer résolument sur *l'observation* et partant, sur les faits concrets, les réalisations effectives de la langue. Le *Bon Usage* de Grevisse est en quelque sorte l'apothéose de ce modèle grammatical, comme l'est aussi dans un genre un peu particulier la *Comprehensive grammar of the english language* de Randolph Quirk (1985). Cette grammaire monumentale de l'anglais, basée sur une vaste enquête, le *survey of english usage,* est la preuve que le modèle descriptif ne peut aller au-delà de relevés exhaustifs des emplois de la langue. Quel que puisse être l'intérêt des éléments de corpus présentés, il est clair que l'on s'est concentré sur l'aspect *parole* (*discours*) tout en laissant en friche le côté *langue.* Gustave Guillaume avait très clairement exprimé, il y a un demi-siècle, ce qui le séparait de la conception descriptive :

« Je suis essentiellement un linguiste de *langue,* c'est-à-dire un linguiste dont la tâche principale est de découvrir, sous les faits de discours observables, le système linguistique sous-jacent à partir duquel ils s'engagent ». Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'ensemble de l'œuvre guillaumienne (c'est mon cas) pour approuver ce programme.

Toute l'épistémè descriptive va s'absorber dans *l'observation* des formes et *la constatation* lui tiendra lieu d'analyse. Le résultat va être cette *grammaire de listes* dont l'opacité saute aux yeux aujourd'hui : liste des cas d'apparition du fameux *ne* explétif après « les verbes de crainte » (mais aussi « éviter ») et des locutions qui n'ont rien à voir avec la crainte telles que *avant que* ou *à moins que* ; liste des verbes suivis de *à* + verbe (obliger à ouvrir), des verbes suivis de *de* (empêcher de travailler) ; liste des verbes entraînant le subjonctif dans leur sillage (souhaiter, douter...). Une grammaire du *comment* avait rempli son contrat justement lorsqu'elle proposait ce type de listes de nature métonymique. Quant au *pourquoi* il n'en était tout simplement pas question (au fait pourquoi a-t-on *cesser de* et non pas *cesser à* ? Pourquoi *à* devient-il obligatoirement *de* dans : on l'a obligé *à* ouvrir / il a été obligé *d'*ouvrir ?).

Mais le défaut majeur reste à présenter et il est de taille : la grammaire descriptive est fondée sur ce que j'appelle *l'assignation directe du sens,* c'est-à-dire, aussi paradoxal que cela puisse paraître, sur la mise entre parenthèses du phénomène grammatical. Expliquons-nous. La grammaire descriptive a mis en correspondance terme à terme les opérateurs grammaticaux (indices des temps, morphèmes grammaticaux tels que les conjonctions ou les prépositions par exemple) et le sens intuitif de l'usager. Le tableau ci-dessous donnera une idée du caractère tautologique de cette approche, qui n'a de grammaticale que le nom puisqu'elle se passe de toute analyse digne de ce nom !

Faits grammaticaux → *Sens*	
Passé simple	action brève, achevée
Imparfait	action durative, non achevée
	action habituelle
Ne	mot explétif (ne sert à rien)
Subjonctif	mode de l'action virtuelle

Le même type d'assignation du sens donnait des résultats comparables en grammaire anglaise :

Présent simple	action habituelle
Présent « progressif »	action en cours, non achevée
Do, Does, Did	mots explétifs, nécessaires
	aux formes *emph, neg* et *inter* des verbes normaux
Would	forme fréquentative

La métonymie vient souvent au secours de cette technique qui mélange sans vergogne la grammaire et le monde extralinguistique. C'est ainsi que *ne* apparaîtra dans le sillage de tel verbe ou de telle conjonction, que le subjonctif sera obligatoire après *il est possible que* mais sera exclu après *il est probable que,* etc. etc. Nous retrouvons là des types d'inférence qui tenaient lieu de météorologie il n'y a pas si longtemps : « quand on entend très fort le bruit du train, c'est signe qu'il va pleuvoir ». Si l'on ajoute à ce qui vient d'être dit que la syntaxe de la phrase est conçue comme *juxtaposition* d'éléments (comme chez Chomsky 1957 qui n'a fait là que reprendre une pratique courante : S → NP + VP), on aura dit l'essentiel des carences qui empêchent littéralement de poser correctement le problème de la production des énoncés. Je laisse aux pédagogues le soin d'évaluer les ravages qu'une telle conception du fonctionnement du langage a pu occasionner dans les cerveaux des élèves...

Genèse et Développement de la Grammaire Explicative

Dans les quelque vingt-cinq pages intitulées *Préalables* que j'ai placées en avant-texte dans *les clés de la grammaire anglaise* (Éd. Armand Colin 1993) et qui constituent une sorte de ticket d'entrée à la présentaton grammaticale qui suit, j'ai essayé de faire comprendre au lecteur ce que j'entendais par une grammaire du pourquoi. Un encadré y présente *dix* questions parmi celles qu'un candidat à une langue étrangère ne peut manquer de se poser à propos de sa langue maternelle, le français. Voici ces questions :

1 - Pourquoi certains verbes C1 sont-ils suivis de ∅ (faire rougir, laisser faire), d'autres de *à* (obliger à, se mettre à), d'autres encore de *de* (cesser de, accepter de, empêcher de) ? Ceci est-il le fruit du hasard ou bien existe-t-il des principes intelligibles derrière cette partition ?

2 - Pourquoi *à* passe-t-il à *de* dans certains cas très précis ? (On l'a obligé *à* ouvrir le coffre-fort/il a bien été obligé *d'*ouvrir).

3 - Pourquoi l'imparfait, que certains présentent comme duratif, est-il à même de traduire également des actions extrêmement ponctuelles ? (À 6 h 39 le train déraillait).

4 - Pourquoi a-t-on le subjonctif après des verbes comme *souhaiter* et *douter,* et l'indicatif après *croire* ou *espérer* ?

5 - Pourquoi certains verbes réclament-ils « l'auxiliaire » *avoir* et d'autres « l'auxiliaire » *être* dans les temps dits « composés » ? (J'*ai* monté les valises, je *suis* monté au premier étage).

6 - Pourquoi a-t-on le subjonctif après *avant que* et l'indicatif dans le cas de *après que* ?

7 - Pourquoi le participe passé conjugué avec *avoir* doit-il dans certains cas s'accorder orthographiquement avec le complément ? (répondre que ceci ne se produit que lorsque ce complément « est placé avant » n'est pas très sérieux !).

8 - Pourquoi un énoncé au futur tel que *il partira demain* doit-il être transposé au « conditionnel » (sic) si on le fait précéder de *il a dit* (qu'il part*irait* demain).

9 - Pourquoi certains verbes ou certaines conjonctions (avant que, à moins que) provoquent-elles l'apparition d'un *ne* intempestif (pudiquement appelé explétif !) avant le verbe qui suit ? (J'ai peur qu'elle *ne* tombe ; à moins qu'ils *ne* dorment déjà).

10 - Pourquoi l'article dit défini (le, la, les) intervient-il ausi bien en cas de définitude avérée (*le saumon* était délicieux) qu'en cas de généralité défiant toute définitude ? (*Le saumon* remonte la rivière pour y déposer ses œufs) ?

Les réponses à ces dix questions (dont certaines ont déjà été effleurées dans mon propos) ne sont pas « automatiques » : elles exigent *des outils d'analyse qu'il faudra forger au préalable,* car ici l'assignation du sens n'est plus directe, intuitive. Entre les faits grammaticaux et le sens qu'ils véhiculent se trouve la boîte de décodage grammatical dont la fonction est de déchiffrer l'opération productrice de sens :

faits grammaticaux (*data*) → instruments d'analyse → *sens*
décodage grammatical

(Ce schéma ne vaut que pour la compréhension des énoncés ; côté production, on aura l'étape d'encodage grammatical du message au moyen des outils grammaticaux adéquats).

Je me permets d'insister sur ce point : les débutants (mais ils sont loin d'être les seuls !) se demandent souvent de quels outils, de quels instruments il faut se doter *avant* de comprendre le fonctionnement d'une grammaire. Pour répondre par avance à leurs questions je propose de partir d'un problème de grammaire anglaise dont le rôle heuristique apparaîtra au fil de l'exposé.

Soit le couple d'énoncés suivant (donné ici hors contexte volontairement) :

1 - *I leave tomorrow.*

2 - *I am leaving tomorrow.*

Cette paire minimale met en œuvre ce que la grammaire descriptive appelle le « présent simple » dans (1) « le présent progressif » dans (2). On commencera par faire remarquer que les valeurs (le sens) traditionnellement attribuées au présent simple (action habituelle) et au présent progressif (action en cours) ne peuvent s'appliquer ici, ce qui les met hors jeu d'emblée, d'où la gymnastique à laquelle la grammaire scolaire va devoir se livrer pour rendre compte de l'interprétation de ces deux énoncés. Ajoutons que le français n'aide en rien à comprendre ce qui est en cause puisqu'il propose la même traduction pour (1) et pour (2), à savoir :

je pars demain

Face à notre problème les grammairiens britanniques les plus distingués se rabattent sur ce que j'aime appeler « la grammaire anecdotique », c'est-à-dire en gros sur les conditions d'emploi. On dira alors que l'énoncé (1) correspond à ce qu'un patron dit à sa secrétaire pour lui annoncer qu'il sera absent le lendemain tandis que (2) (l'énoncé en BE + ING) sera employé par exemple pour s'excuser de ne pouvoir accepter une invitation à dîner. Les grammaires s'évertuent désespérément à « faire coller » ce dernier énoncé avec les pseudo-explications avancées par ailleurs : « c'est comme si on était déjà en route, on a déjà son billet », nous dit-on le plus sérieusement du monde. Une explication rationnelle et cohérente est pourtant disponible depuis vingt-cinq ans (voir *Les Langues Modernes* n° 4 de 1973, où l'on trouvera l'analyse que j'ai proposée dans une conférence que j'ai donnée à l'occasion de *Journées sur la Grammaire* organisées à Sèvres par l'Inspection Générale). En voici une brève présentation :

1 - *I leave tomorrow* : le caractère « abrupt » de cet énoncé, qui se manifeste par l'emploi de la base verbale seule (*leave*) s'explique par l'absence de toute présupposition : la forme du présent simple traduit le caractère « libre » du choix verbal. Ce n'est pas tout. *Tomorrow* informe le co-énonciateur du choix de la date de départ. Ce choix était ouvert : cela aurait pu être *Tonight* ou *Next Sunday.* Ce qui est ouvert en l'occurrence, c'est le paradigme des possibles.

2 - *I am leaving tomorrow* : il s'agit ici d'une construction *totalement différente* de (1). Ici le verbe n'est plus *leave* mais *leave-tomorrow,* verbe complexe auquel vient s'appliquer l'opérateur *-ing*. On pourrait d'ailleurs écrire : *-ing* (leave-tomorrow) comme en arithmétique. La forme quasi-adjectivale *leaving tomorrow* peut maintenant s'appliquer au sujet grammatical qui est ici « I » :

I <-------- leaving tomorrow
am

On voit qu'on a affaire ici à une orientation gauche de l'énoncé, axée sur le sujet grammatical : ici *je* parle de *je.* Dans (2) par conséquent *je parle de moi* alors que dans (1) je parle de la date de mon départ. On pourrait facilement démontrer l'exactitude de cette *analyse* en mettant les deux petits énoncés en question au prétérit.

3 - **I left tomorrow* (l'astérisque signale que cet énoncé est agrammatical) : *tomorrow* est tout à fait normalement incompatible avec *left,* prétérit fort de *leave*.

4 - *I was leaving tomorrow,* but now I won't.

(je devais partir demain mais finalement je ne partirai pas).

Pourquoi (4) est-il parfaitement grammatical (bien formé) alors qu'y cohabitent *was* (prétérit de *be*) qui renvoie au révolu et *tomorrow* qui renvoie, lui, à l'avenir ? L'explication est toute simple : c'est que *tomorrow ne porte pas sur was ! tomorrow* fait partie du prédicat complexe *leaving tomorrow,* groupe verbal en *-ing* qui s'applique en bloc à « I », le sujet grammatical.

Avant d'abandonner l'anglais, qui a servi d'amorce au développement sur le français qui va suivre, je voudrais souligner le fait qu'à mes yeux *-ing* appartient à la *métalangue naturelle* de la grammaire anglaise, c'est-à-dire à *l'ensemble des opérateurs qui permettent à la grammaire anglaise de chiffrer ses opérations.* La tâche du grammairien consiste très précisément à découvrir le rôle des indices grammaticaux de tous genres (y compris l'ordre des mots dans la chaîne de surface). La démonstration qui vient d'être faite de la raison d'être de *-ing* dans la grammaire de l'anglais est un exemple du véritable travail d'*archéologue du discours* auquel le linguiste-grammairien doit se livrer pour percer le code qui régit l'anglais.

Revenons maintenant à la traduction française de (1) et (2) :

(1') et (2') : *je pars demain.*

Cet énoncé est analysable selon deux axes :

a) Une analyse contrastive avec l'anglais : il y aura donc deux analyses possibles de l'énoncé français, correspondant respectivement aux énoncés anglais (1) et (2) :

(1") je – pars – demain (ou *demain* est choisi parmi les possibles)

et (2") je – pars demain (où *demain* fait déjà partie du groupe *partir demain*)

b) Une analyse intralingue (franco-française !) où l'on opposera le présent de (1") et (2") ci-dessus à nos deux temps du passé : passé simple et imparfait :

(5) Pierre part*it* lundi...

(6) Pierre part*ait* lundi (il apprit que Pierre partait lundi).

On s'aperçoit alors que le français présente un cas de figure grammatical analogue à l'anglais (1) - (2). En effet, dans (5), *lundi* est le résultat d'un choix ouvert alors que dans (6) le même *lundi* correspond à un choix fermé où on a affaire au verbe complexe *partir lundi.* Nous découvrons alors que les énoncés (5) et (6) ne sont absolument pas construits de façon parallèle, à savoir :

(5) Pierre	partit	lundi
(6) Pierre	partait	lundi

comme le laisserait penser une approche descriptive purement linéaire de ces énoncés, mais qu'on a en fait affaire au schéma suivant :

(5) Pierre	partit	lundi
(6) Pierre	partait	lundi

Le morphème (l'opérateur) *-ait* est donc créateur de prédicats complexes susceptibles d'être appliqués en bloc au sujet grammatical. Si l'on garde en mémoire que *-ing* jouait un rôle comparable au sein d'une construction typique de l'anglais on voit émerger la faisabilité d'une grammaire contrastive du français et de l'anglais et, au-delà, l'existence d'un principe qui pourrait bien appartenir à la grammaire universelle. Pour le moment revenons à l'imparfait français et, pour emporter l'adhésion de notre lecteur, proposons lui des énoncés où notre notion de prédicat complexe

apparaîtra comme une quasi-évidence. En voici un, cueilli par hasard sur France-Inter :

(7) *Six mois plus tôt, il naissait Italien.*

(il s'agit de Bonaparte !)

On voit d'ici la catastrophe théorique qui s'ensuivrait si un grammairien s'avisait d'expliquer cet emploi de l'imparfait *à partir du seul verbe « naissait »*. C'est pourtant pratique courante dans les analyses les plus récentes de l'imparfait, qu'il s'agisse de traités de grammaire française ou d'articles publiés dans des revues savantes. Pour ne citer qu'un exemple de cette « analyse », prenons l'énoncé que propose Marc Wilmet dans un essai paru en 1987 dans *Modèles Linguistiques,* Tome IX, Fascicule 2, intitulé *L'éternel imparfait* :

Galilée soutint que la terre *tournait* autour du soleil.

Dans l'article en question seul le verbe *tournait* était souligné. L'analyste n'a donc pas vu (et le contenu de l'article le confirme) qu'on avait affaire ici au prédicat complexe *tourner autour du soleil,* appliqué au sujet grammatical *la terre* (on remarquera en passant le caractère *binaire* de la relation nouée par l'indice d'imparfait *-ait*). On trouvera dans *Le Français Déchiffré* (A. Colin 1991) une analyse plus complète de l'imparfait français, confronté aux formes aspectuelles de diverses langues. On se limitera ici à avancer le concept d'*invariant* sans lequel toutes les proclamations sur le caractère systématique des grammaires s'effondrent. Oui, l'imparfait fonctionne selon un invariant qui rend compte de tous les emplois que la grammaire traditionnelle continue imperturbablement d'aligner : 1) durée ou non-achèvement ; 2) habitude ; 3) imparfait journalistique qualifié parfois de « pittoresque », qui au fond renvoie à du ponctuel, ce qui jure avec l'emploi duratif cité en premier ! De temps en temps un terme plus savant vient remplacer l'étiquette traditionnelle : c'est ainsi que *sécant* a remplacé non-achevé ou non accompli et qu'*assuétude* a pris la place de la valeur d'*habitude.* Il est pourtant facile de démontrer l'inadéquation de la valeur « sécante » : il suffit pour cela de citer des énoncés comme les suivants :

(8) *Le 25 juillet 1909 Blériot franchissait la Manche en avion.*

(9) Météorite tombée en 1492. *Cette année-là Christophe Colomb découvrait l'Amérique* (énoncé vu au Musée d'Histoire Naturelle en 1996).

(10) *Le 15 août 1769, il y a deux cent vingt-sept ans, naissait Napoléon Bonaparte.*

« L'action habituelle » ou l'aspect itératif ne résistent pas non plus à l'analyse. Dans les énoncés du type :

(11) *Tous les dimanches Paul mangeait au restaurant*

c'est le circonstant *tous les dimanches* et non pas l'imparfait qui exprime l'habitude. Ici la relation binaire.

Paul/manger au restaurant

est multipliée par le nombre de dimanches de la période envisagée.

Ce long développement sur l'imparfait visait à « faire passer » un principe fondamental des langues humaines, à savoir le fait que les morphèmes (libres comme *do* ou le *bien* français dans : Vous habitez *bien* au 10 de la rue du Bac ? » ou liés comme le *-ing* anglais ou le *-ait* français) réfléchissent en surface l'activité structurante des énonciateurs. *En d'autres termes il fallait ancrer solidement l'idée que l'énoncé de surface présente des coutures visibles, des indices qui nous renseignent sur les opérations qui ont lieu pendant la mise en discours.*

Dans mon *Français Déchiffré* j'ai pris comme point de départ d'une grammaire du français le microsystème à/de qui fonctionne à l'intérieur des couples verbaux V1 V2 :

forcer à ouvrir, aider à soulever, consentir à signer

finir de peindre, éviter de fumer, empêcher de jouer.

Un examen approfondi des verbes (ou des adjectifs : cf. prêt à/digne de) suivis de *à* ou de *de* révèle des choses surprenantes à propos du fonctionnement du français : il apparaît que *à* signale un choix ouvert de V2 alors que *de,* lui, trahit le fait que le choix de V2 a été effectué *avant* celui de V1, contrairement à ce que « proclame » la chaîne linéaire ! On signalera en passant que le microsystème anglais *To / -ing* fonctionne selon le même principe (cf. le premier chapitre de la *Grammaire Linguistique de l'anglais* (A. Colin 1982)).

La place nous manque pour démontrer que le couple Passé Simple / Imparfait fonctionne lui-aussi sur le même schéma. ainsi est née la théorie du *double clavier* qui permet de visualiser le mécanisme du vecteur *rhématique* → *thématique* qui se ramène grosso modo à l'opposition choix ouvert/choix fermé (le vecteur orienté RH → TH n'a absolument rien à voir avec le couple thème/rhème : en effet ce dernier se réfère au contenu informationnel de l'énoncé (information ancienne/information nouvelle) et est donc en prise directe sur l'extralinguistique alors que le vecteur RH → TH *est une propriété inscrite dans les langues* et intervient lors des opérations de structuration de l'énoncé par l'énonciateur).

On trouvera ci-dessous un échantillon du double clavier dont il a été fait mention plus haut :

Échantillon français :

RH : à voici -*a* (Passé Simple) ce...ci un(e)...

TH : de voilà -*ait* (Imparfait) ce...là le, la...

Échantillon anglais :

RH : to a this shall some nearly...

TH : -ing the that will any almost...

La langue est un système où tout se tient : cette déclaration cesse d'être un cadre vide si l'on aborde la grammaire des langues dans l'esprit des analyses (trop rapides et trop partielles) que l'on vient d'esquisser. Il n'y a donc pas autant de principes fondamentaux à la base des langues qu'il n'y a de chapitres dans nos manuels de grammaires. Les conditions d'*une grammaire réussie* peuvent se résumer en trois points :

1) Déchiffrer le rôle des éléments de *la métalangue naturelle.*

2) Exploiter *les hublots* proposés par le discours pour pénétrer en langue. Toutes les langues proposent des traces de leur fonctionnement profond : les enfants ne s'y trompent pas.

3) Fonder toute grammaire sur *la contrastivité,* aucune langue ne pouvant dévoiler par ses moyens propres les principes de son fonctionnement interne (en clair, les langues présentent des solutions plus ou moins réussies des problèmes spécifiques du langage humain).

Avant de clore cette partie dévolue aux raisons théoriques, scientifiques, qui militent en faveur du changement d'épistémè que j'estime nécessaire et urgent, je voudrais

mettre mon lecteur en garde contre une illusion très largement répandue : je veux parler de *l'éclectisme* en matière de grammaire. Ce qui doit être dit avec force, c'est que ce n'est pas « en chinant dans les étals des différents modèles linguistiques » (l'expression est de Jean-Pierre Gabilan, co-auteur des *Clés de la Grammaire Anglaise* (op. cit.) et de *Déchiffrer la Grammaire Anglaise* (Éd. Didier 1996)) que l'on mettra le doigt sur le *système* qui est le principe organisateur de toute grammaire humaine. L'éclectisme est par définition la négation du système.

Pourquoi changer de grammaire ? Les raisons culturelles et pédagogiques

Les raisons culturelles

Il y a des conservateurs en matière de grammaire comme il y en a en politique. N'avons-nous pas assisté il n'y a pas si longtemps à une guerre picrocholine à propos de l'orthographe de *sèche-cheveu(x)* et de *tire-fesse(s)* ? Pour ce qui est de la grammaire, la grande masse de nos compatriotes – y compris l'élite dite « cultivée » – vit sur l'acquis de l'école élémentaire où la discipline grammaticale était centrée sur l'orthographe (essentiellement les règles dites « d'accord ») et sur l'étiquetage des éléments de la chaîne linéaire. Cette « grammaire bric à brac » (l'expression est d'André Chervel dont il faut absolument lire *L'Histoire de la Grammaire Scolaire* (Éd. Payot, 1977)) a complètement étouffé toute réflexion sur l'organisation systématique de la langue, à commencer par l'occultation du système phonologique. Je me souviens de la consternation des élèves d'une École Normale d'Instituteurs de la place de Paris le jour où, à l'occasion de la présentation du système vocalique de l'anglais, j'esquissais la géométrie des seize voyelles du français.

On me dira (et on me l'a effectivement dit plus d'une fois) que tout cela n'a aucune importance et que les débats grammaticaux, d'ailleurs la plupart du temps réduits à la dichotomie « Dites, ne dites pas », n'intéressent personne. Il n'empêche que cette véritable lacune culturelle nationale, qui est en fait une sous-estimation gravissime d'un attribut fondamental de l'humain, a des conséquences catastrophiques dès que quiconque s'avise d'essayer d'apprendre une autre langue. La conception « sac à mots » des langues des Académiciens de Lagado est très largement partagée par toutes les couches de la société, ce qui explique que le premier geste de tout candidat à une langue étrangère soit d'acquérir... un dictionnaire bilingue ! Il est encore plus inquiétant de constater que des spécialistes de la pathologie du langage (aphasie, agrammatisme, etc.) appliquent aux corpora de leurs patients l'analyse linéaire de l'approche descriptive.

Au fond, nombreux sont ceux qui découvrent le fonctionnement de leur langue maternelle à travers l'étude d'une autre langue vivante. C'est donc par ce biais-là qu'on peut espérer voir s'amorcer la mutation épistémologique qui s'impose. Malheureusement il faut se rendre à l'évidence : dans la plupart des cas, le carcan pseudo-grammatical acquis à l'école bloque purement et simplement l'installation d'une L2. Il y aurait beaucoup à dire sur ce sujet.

Les raisons pédagogiques

C'est surtout au niveau de la population scolaire au sens large que « la grammaire traditionnelle » fait les plus gros dégâts. L'absence d'un enseignement rationnel, raisonné, *linguistique* en un mot, du français est certainement une des causes majeures des carences en langue française chez les jeunes générations, de l'école primaire à l'université. Comment en effet peut-on « faire des progrès en français » lorsqu'on ne dispose d'aucune boussole pour progresser, lorsque les rouages de la langue sont occultés et que l'apprentissage repose sur le flou, l'implicite, pour ne pas dire une image complètement faussée de l'organisation et du fonctionnement de la langue ?

Que dire dans ce cas des conditions dans lesquelles des millions d'enfants abordent leur première langue étrangère au collège ? On prend peu à peu conscience chez les formateurs de l'importance de la représentation que l'on a de la L1 au moment où on commence à étudier une autre langue : c'est ce que révèle le succès dans notre pays de la notion de « language awareness » avancée par Éric Hawkins (1984), notion qui rejoint ma croisade en faveur d'un apprentissage des langues « les yeux ouverts » (cf. par exemple *Le Montage d'une Langue Seconde,* Langages n° 39, 1975). Il m'est arrivé de surprendre voire de choquer certains en affirmant (cf. *Le Français Déchiffré)* que la première langue étrangère de nos collégiens était leur L1, le français (voir l'article que me consacre Anne Labarède dans *Le Monde de l'Éducation* de février 1993). Mais comment *construire* une grammaire de L2 capable de fonctionner à l'instar de celle de L1 si l'on ne dispose en tout et pour tout, en matière de grammaire, que des conjugaisons des verbes irréguliers et des règles d'accord orthographiques (sujet/verbe, participes passés, etc.). *Je maintiens que l'échec en langues d'un très grand nombre d'apprenants est programmé bien avant l'entrée en classe de sixième.*

Ce n'est pas tout. Ce colin-maillard est très insidieusement institutionnalisé car les manuels de grammaire de L2 ou de L3 reproduisent l'image de la grammaire de L1 ! Le cercle vicieux est parfaitement bouclé : comment introduire une didactique repensée de la grammaire d'une langue étrangère si l'on ne touche pas à celle de L1 ? Si « la forme progressive » de l'anglais peut encore résister aux coups de boutoir de la recherche, c'est qu'elle est fondée sur les mêmes prémisses que l'imparfait français, à savoir la durée ou l'inachèvement de « l'action exprimée par le verbe ».

En attendant que la grammaire du français se renouvelle, que le nouveau paradigme s'installe, le grammairien de l'anglais, de l'allemand ou du russe essaie de contourner l'obstacle en adoptant systématiquement un point de vue contrastif où L1 est présentée sous le même éclairage que L2, L3, etc. C'est ainsi que ma *Grammaire Linguistique de l'Anglais* (1982) fait une large place à la présentation des phénomènes grammaticaux du français. L'approche contrastive a encore été renforcée dans les traités de grammaire qui ont suivi (*Les Clés* et *Déchiffrer la Grammaire Anglaise*). Mais le problème n'est pas réglé pour autant : comment en effet réagira le professeur de français confronté à une approche qui ne lui est pas forcément familière ?

Pour ne pas donner l'impression d'un combat solitaire (donc désespéré !), je vais citer pour conclure cette partie consacrée aux raisons pédagogiques qui appellent à un changement de l'épistémè grammaticale dominante, un extrait d'un article publié en 1993 dans un numéro spécial de la revue LIDIL (Grenoble III) intitulé *La*

Grammaire à quoi ça sert ? Le titre de l'article de Christiane Bourguignon est déjà très éloquent par lui-même :

Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère.

(Je précise que je n'ai jamais rencontré l'auteur de cet article, que j'ai découvert dans la revue LIDIL (N° 9, déc. 1993). On verra que C. B. a parfaitement diagnostiqué l'état d'impréparation de nos collégiens face à l'étude des langues (que je stigmatisais plus haut). Voici l'extrait en question :

« L'élève a dans la tête un fatras d'étiquettes qui ne sont pour la plupart que des coquilles creuses, dépourvues de signifiés consistants, sur lesquels on fait rarement le point quand on aborde la langue étrangère... ».

« Privé de guidage rigoureux, de repères et d'instruments descriptifs et explicatifs adéquats, il *bricole* son propre système de règles, à l'aide d'outils cognitifs à sa disposition (analogie, généralisation)... ».

Conclusion

Il y a donc bien grammaire et grammaire(s) et le titre de ma communication n'est pas un simple jeu de mots gratuit. Avant de se pencher sur la didactique de la grammaire (plus exactement *les* didactiques correspondant aux différents niveaux des apprenants) il est capital de se poser le problème de *l'adéquation* de la grammaire dont on dispose (le manuel et son contenu). Pour cela, esprit critique et bon sens, quoiqu'indispensables, ne sauraient suffire : une initiation à l'analyse linguistique est incontournable. L'enseignant de grammaire de demain portera son choix sur *une grammaire réussie* de la langue qu'il sera chargé d'enseigner, c'est-à-dire qu'il recherchera la cohérence et la systématicité et qu'il tournera le dos aux étiquettes stériles et aux généralisations non fondées sur une analyse argumentée.

Il pourrait sembler qu'une fois le diagnostic des carences de l'enseignement traditionnel établi, le remède à la situation actuelle soit à portée de la main : repenser la formation initiale des maîtres, assurer une formation continue sérieuse, revoir la forme et le contenu des concours de recrutement, etc. Mais les choses ne sont pas si simples car on ne pourra transformer le paysage grammatical qu'au prix d'une véritable *mutation culturelle.* Des relais seront nécessaires pour coordonner et guider les efforts des enseignants et bien évidemment les IUFM auront dans cette affaire un rôle capital à jouer. Tout cela demandera du temps et de la patience.

Que faire en attendant que la page soit tournée ? Bien des choses sont possibles sans grand renfort théorique, à commencer par une initiation à la problématique du langage. J'entends par là la création d'un climat favorable à la réflexion sur les langues et le langage. À cette fin il nous faut des enseignants capables d'orienter l'intérêt des élèves vers tout ce qui touche, à la langue maternelle et aux langues en général : on attirera l'attention des élèves sur *l'acquisition de la langue maternelle* (les enquêteurs ne manqueront pas !), sur *la diversité des langues naturelles* (on n'a jamais disposé dans notre pays d'une palette de langues aussi riche qu'aujourd'hui), sur les grammaires différentes qui régissent *l'oral et l'écrit,* sur *l'histoire de l'écriture,* sur l'extraordinaire géométrie qui sous-tend *le système phonologique des langues,* sur *les familles de langues* en commençant par les langues indo-européennes parlées en Europe... Dans un contexte de ce type la grammaire deviendra très vite une matière vivante, aussi passionnante que l'astronomie, bref une discipline majeure dans la formation des jeunes cerveaux.

Références bibliographiques

Bulletin de l'A.P.L.I.U.T., n° spécial, Juin 1991, Paris, Association des professeurs de langues vivantes des instituts universitaires de technologie.

Les langues modernes, n° 4, 1973, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

ADAMCZEWSKI, Henri, « Le montage d'une langue seconde », *Langages,* n° 39, Didier-Larousse, 1975, 31-50.

ADAMCZEWSKI, Henri, *Le français déchiffré, clé du langage et des langues,* Paris, Armand Colin, 1991.

ADAMCZEWSKI, Henri, *Grammaire linguistique de l'anglais,* Paris, armand Colin, 1993.

ADAMCZEWSKI, Henri, *Caroline grammairienne en herbe ou comment les enfants investissent leur langue maternelle,* Presses de la Sorbonne nouvelle, 1995.

ADAMCZEWSKI, Henri, *Genèse et développement d'une théorie linguistique – Les dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais,* Éditions de la TILV, 1996.

ADAMCZEWSKI, Henri, GABILAN, Jean-Pierre, *Les clefs de la grammaire anglaise,* Paris, Armand Colin, 1993 (Niveau Terminale, Deug, Grandes écoles).

ADAMCZEWSKI, Henri, GABILAN, Jean-Pierre, *Déchiffrer la grammaire anglaise,* Paris, Didier, 1996. (Niveau Lycée).

BOURGUIGNON, Christiane, « Passlangues. Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère », *Lidil,* n° 9, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, Décembre 1993, 97-113.

PINKER, Stephen, *The instinct of language,* Penguin, 1994.